



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Kaisa Pikkupeura ja Jenna Ylinen

# ELÄMYS PEDAGOGIIKKA ERITYISOPETUKSEN TUKENA

Toiminnallinen opinnäytetyö Isolahden koulussa

Sosiaali- ja terveysala  
2018

VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaaaliala

## TIIVISTELMÄ

Tekijä	Kaisa Pikkupeura ja Jenna Ylinen
Opinnäytetyön nimi	Elämyspedagogiikka erityisopetuksen tukena. Toiminnallinen opinnäytetyö Isolahden koulussa
Vuosi	2018
Kieli	suomi
Sivumäärä	48 + 2 liitettä
Ohjaaja	Ulla Isosaari

---

Tämä toiminnallinen opinnäytetyö toteutettiin Vaasassa Isolahden koulun erityisluokassa. Toteutustapoina olivat toiminnalliset ohjaukset elämyspedagogiikan menetelmin. Ohjaukset oli yhteensä neljä ja ne järjestettiin joulukuun 2017 aikana. Toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, miten elämyspedagogiikka soveltuu erityisopetuksen tarpeisiin ja miten sitä voidaan soveltaa luokassa.

Kirjallisessa osuudessa hyödynnettiin Eriksonin ja Piagetin kehitysteorioita sekä Vygotskyn teoriaa sosiokulttuurisesta oppimisesta. Teoriaosuudessa käsitellään myös elämyspedagogiikkaa menetelmänä sekä sen historiaa ja filosofisia lähtökohtia. Teoriaosuudessa pohditaan myös näiden teorioiden ja menetelmän soveltamista erityisopetukseen.

Ensisijaisesti toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoituksena oli tarjota osallistujille positiivinen kokemus ja mahdollisesti tutustuttaa uusiin hyödynnettäviin toimintamenetelmiin. Ensimmäisen ohjauksen aikana ryhmäytyttiin ja tutustuttiin sosiaalisten leikkien avulla. Toisen ohjauksen aikana toteutettiin luova projekti. Kolmannen kerran aikana ryhmän kanssa käytiin talvisella retkellä. Neljännellä ohjauksella tehtiin aisteja aktivoivia harjoituksia. Työn toteutumisesta on arvioitu osallistujilta saadun palautteen ja omien havaintojen pohjalta ja voidaan todeta että menetelmää sovellettiin onnistuneesti erityisluokan tarpeisiin.

---

Avainsanat erityispedagogiikka, elämyspedagogiikka, erityisopetus, Erikson, Piaget, Vygotsky

VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES  
Sosiaaliala

## ABSTRACT

Author	Kaisa Pikkupeura and Jenna Ylinen
Title	Experiential Learning as a Support in Special Education. A Practice-Based Bachelor's Thesis at Isolahti School
Year	2018
Language	Finnish
Pages	48 + 2 Appendices
Name of Supervisor	Ulla Isosaari

---

This practice-based bachelor's thesis was conducted at a special education classroom in Isolahti School in Vaasa. The bachelor's thesis was implemented as sessions carried out with experiential learning methods. Four meetings were held in total and they took place in late December 2017. The purpose of this bachelor's thesis was to determine whether or not experiential education can be utilized in special education classrooms.

The written part of this thesis uses the basis of Erikson's and Piaget's developmental theories as well as Vygotsky's theory on sociocultural learning. The method of experiential learning is examined further in the written part, exploring its history and philosophical background. Applying these theories and methods in special education is discussed in the theoretical part.

The most important purpose of this practice-based thesis is to provide a positive and meaningful experience for the participants and also to introduce new methods for the purposes of everyday practice. During the first session warm-up exercises were used to introduce each group member. The second session focused on a creative project. The third session was used to go outdoors for a trip. The fourth session was spent doing exercises that activate the senses. The success of the project has been evaluated by the feedback received from the participants and by the authors' own observations. The method of experiential education worked and could be applied well on special education needs and classroom purposes.

---

Keywords                      Special education, experiential education, special needs class, Erikson, Piaget, Vygotsky

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ

### ABSTRACT

KUVIOLUETTELO .....	6
LIITELUETTELO .....	7
1 JOHDANTO .....	8
2 TARKOITUS JA TAVOITTEET .....	9
2.1 Tavoitteet .....	9
2.2 Aikaisemmat tutkimukset .....	9
3 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA .....	12
3.1 Elämyksen määritelmä .....	12
3.2 Elämyspedagogiikan taustaa .....	13
3.3 Elämyspedagogiikan toimintaperustaa .....	13
3.4 Elämyspedagogiikan toimintamenetelmän soveltaminen käytäntöön ....	14
3.5 Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen ero .....	15
4 ERITYISPEDAGOGIIKKA .....	16
4.1 Erityispedagogiikka käsitteenä .....	16
4.2 Erityisopetus käsitteenä .....	16
5 LAPSEN KASVU JA KEHITYS .....	18
5.1 Eriksonin kehitysteoria .....	18
5.2 Piaget'n kehitysteoria .....	22
5.3 Vygotskyn teoria sosiokulttuurisesta oppimisesta .....	25
6 TOIMINNALLINEN OSUUS .....	27
6.1 Toiminnallisen opinnäytetyön määritelmä .....	27
6.2 Suunnittelu .....	27
6.3 Toteutus .....	29
6.4 Ensimmäinen ohjauskerta: tutustuminen .....	29
6.5 Toinen ohjauskerta: luova projekti .....	30
6.6 Kolmas ohjauskerta: ulkoretki ja seikkailu .....	31
6.7 Viimeinen ohjauskerta: aistiharjoitteet .....	32
6.8 Loppupalaute .....	33

7	POHDINTA.....	38
7.1	Aiheen valinta .....	38
7.2	Johtopäätökset.....	40
7.3	Arviointi .....	43
7.4	Eettisyys .....	43
	LÄHTEET.....	46

## KUVIOLUETTELO

<b>Kuvio 1</b> Palaute ensimmäisestä ohjauskerrasta. ....	35
<b>Kuvio 2</b> Toisen ohjauskerran palautteet. ....	35
<b>Kuvio 3</b> Kolmannen ohjauskerran palautteet. ....	36
<b>Kuvio 4</b> Neljännen ohjauskerran palautteet. ....	36

## **LIITELUETTELO**

<b>Liite 1</b> Oppilaiden valmiit tuotokset.....	49
<b>Liite 2</b> Lupalomake oppilaiden vanhemmille .....	50

# 1 JOHDANTO

Tällä hetkellä julkisessa keskustelussa on puhuttu koulujen resurssien vähenemisestä, minkä vuoksi kouluilla voi olla vaikeuksia tuottaa lapsille arjesta poikkeavia opetustilanteita. Yksi syy resurssien vähenemiselle saattaa olla oppilaiden suoriutumisessa nähtävä kasvava eriarvoistuminen (Ylilehto 2017). Säästämiseen ja inklusioon tähtäävät poliittiset linjaukset ovat vaikuttaneet myös erityisopetuksen toteuttamiseen ja luokan kokoonpanoon. Tällä hetkellä Vaasassa toimii varsinaisia erityisluokkia Isolahden, Hietalahden ja Nummen kouluissa.

Opinnäytetyön aiheeksi valittiin elämyspedagogiikan hyödyntäminen erityisopetuksessa. Opinnäytetyöntekijät halusivat selvittää, miten elämyspedagogiikka soveltuu erityisluokassa käytettäväksi käytännössä ja myös tarjota lisäresursseja arjesta poikkeavan toiminnan järjestämiseen. Tärkeäksi koettiin myös, että luokan nuorille voidaan tarjota mielekäs kokemus. Opinnäytetyö koostuu toiminnallisesta osuudesta, sen raportoinnista ja teoriaosuudesta sekä johtopäätöksistä. Toiminnallinen osuus on toteutettu yksittäisinä ohjaustuokioina Isolahden koulun erityisluokassa. Teoriaosuudessa käsitellään elämys- ja erityispedagogiikkaa sekä Eriksonin, Piagetin ja Vygotskyn teorioita.



## **2 TARKOITUS JA TAVOITTEET**

Tämän opinnäytetyön tarkoitus oli toteuttaa erityisopetuksen parissa opinnäytetyöntekijöiden suunnittelemat elämyspedagogiset ohjaustuokit sekä lisäksi havainnoida elämyspedagogiikan mahdollisuuksia erityisopetuksessa.

### **2.1 Tavoitteet**

Opinnäytetyön tarkoitus oli selvittää miten elämyspedagogiikka soveltuu käytännössä erityisopetuksen toteutukseen. Opinnäytetyöntekijöiden suuntautumisvalinnat sekä sosiaalipalvelutyöhön että lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn vaikuttivat aihepiirin valintaan, sillä haluttiin hyödyntää molempien erityinen osaaminen. Opinnäytetyö toteutettiin seuraavat tavoitteet huomioiden:

1. Haluttiin selvittää miten elämyspedagogiikka menetelmänä sopii erityisluokan arkeen ja opetushetkiin. Tavoitetta toteuttaessa kiinnitetään myös huomiota siihen että harjoitteet suunnitellaan siten että ohjauskerrat ovat toteutettavissa luokan omin resurssein ja hyödyntäen jo valmiiksi saatavilla olevia materiaaleja.
2. Seuraava tavoite oli varmistaa, että jokaisesta ohjauskerrasta löytyy mielekkäitä elementtejä kaikille osallistujille ja että jokainen voi osallistua niihin ilman yksilökohtaisia erityisjärjestelyjä. Tämä tavoite varmistaa menetelmän inklusiivisuuden erilaisille osallistujille ja helpottaa menetelmän mahdollista hyödyntämistä tulevaisuudessa.
3. Tavoitteena oli myös selvittää miten nuoren yksilöllinen kohtaaminen ja hänen henkilökohtaisten taitojensa tukeminen onnistuu. Kiinnitetään erityistä huomiota osallistujien sosiaalisten taitojen, motoriikan ja itseilmaisun vahvistamiseen.

### **2.2 Aikaisemmat tutkimukset**

Elämyspedagogiikkaan liittyviä opinnäytetöitä on tehty melko paljon, joskin niiden kohderyhmä ja muut rajaukset vaihtelevat suuresti. Monessa

opinnäytetyössä luonnolla ja luonnossa tekemisellä sekä liikunnalla on iso rooli ja elämyspedagogiikan rinnalla käsitellään seikkailukasvatusta. Harvoissa elämyspedagogiikkaa käsittelevissä opinnäytetöissä kohderyhmänä ovat erityislapset tai -nuoret.

Moilanen (2009) on järjestänyt opinnäytetyönään elämyksellisen tapahtuman kehitysvammaisille lapsille ja nuorille sekä heidän perheilleen. Hän on työssään tahtonut selvittää, miten elämyksellisyys sopii kehitysvammaisten lasten ja nuorten tapahtumatoimintaan. Hän keräsi tapahtumasta palautetta asiakkailta ja työntekijöiltä ja analysoi tuloksia. Palautteen mukaan tapahtuma oli onnistunut. Jokaiselle oli löytynyt sopivia elämyksiä. (Moilanen 2009, 2.)

Pitkänen ja Tykkyläinen (2014) ovat laatineet perehdytysoppaan seikkailuohjaajille erityisnuorten ohjaamiseen. Perehdytysoppaan tavoitteena oli tutustuttaa lukija seikkailukasvatukseen, elämyspedagogiikkaan ja erityisnuoriin sekä erityisryhmien ohjaamisen erityispiirteisiin. Opas sisältää myös harjoitteita. (Pitkänen & Tykkyläinen 2014, 2.)

Karvinen ja Tiikkainen (2015) toteuttivat opinnäytetyönään toimintakokonaisuuden päiväkodissa erityisryhmässä. Toiminnan tarkoituksena oli tukea lasten osallisuutta elämyspedagogiikan menetelmiä hyödyntäen. Toimintapäiviä analysoitiin havainnoimalla. Havainnoista koottiin kuvio, jossa eriteltiin osallisuutta tukevat ja heikentävät tekijät. Opinnäytetyössä vuorovaikutuksen ja aikuisen tuen merkitys osallisuuteen oli positiivinen. Elämyspedagogiset menetelmät havaittiin myös osallisuutta tukeviksi. (Karvinen & Tiikkainen 2015, 2.)

Sulkamoniemi (2015) kehitti perhekotiin toiminnallisen työskentelymuodon, jonka tarkoituksena on tukea kehitysvammaisten lasten osallisuutta ja itsemääräämisoikeutta. Kyseisessä Minun vuoteni -projektissa hyödynnettiin elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta toiminnallisina menetelminä. Nämä menetelmät todettiin toimiviksi ja sopiviksi kehitysvammaisille lapsille. (Sulkamoniemi 2015, 2.)

Ratas (2011) on opinnäytetyössään tehnyt harjoiteosion Outward Bound Finland ry:n Elämyspedagoginen ohjaaminen -teokseen pohjautuen. Työssä perehdytään elämyspedagogiikkaan, sen tavoitteisiin ja vaikutuksiin, sekä esitellään leikkejä ja elämyspedagogisia harjoitteita. Teorian pohjalta on luotu tuotososio pohjautuen kirjoittajan omiin kokemuksiin. (Ratas 2011, 2.)

### **3 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA**

Elämyspedagogiikka on vaikeasti määriteltävä käsite. Kyseessä on toiminnallinen opetuksen menetelmä, jossa korostetaan kokemuksellisuutta ja vuorovaikutusta. Toisinaan elämyspedagogiikkaa vastaavasta menetelmästä käytetään myös nimeä seikkailukasvatus. Näitä kahta termiä käytetään toisinaan toistensa synonyymeinä, vaikka sisällöllisesti niillä voidaan katsoa olevan jonkinlaista eroa.

Elämyspedagogiikka ilmiönä ei ole varsinaisesti uusi käsite, mutta monille terminä vieras pedagogiikan muoto, joka nimensä mukaisesti keskittyy lapsen oppimiseen elämyksien ja kokemusten kautta. Lapsi nähdään toimijana ja yksilönä, ja häntä kannustetaan osallistumaan toiminnan kokemiseen yhteistyössä muiden lasten kanssa. Toiminnan ohjaaja toimii perinteisestä pedagogisesta näkökulmasta poiketen enemmän sivustaseuraajan roolissa ja keskittyy toiminnan aloittamiseen ja sen etenemisen tarkkailuun. (Marttila 2017.)

#### **3.1 Elämyksen määritelmä**

Elämys on laaja käsite liittyen ihmisen sisäisiin kokemuksiin ja ympäristöön. Elämys käsitteenä liittyy pikemminkin psykologiaan, kuin pedagogiikkaan. Elämys voi olla mitä tahansa. Se on aina jollakin tavalla merkityksellinen asia sen kokevalle yksilölle. Elämyksellä voi olla suuri merkitys yksilön elämään, jolloin sitä seuraa oppiminen ja muutos. Elämyksen voi halutessaan sivuuttaa. Yksilön oma toiminta vaikuttaa siihen, miten merkityksellinen elämys on. (Ratas 2011, 3-4.)

Elämyksen merkityksen määrittelee siis aina yksilö itse. Elämyksen ei kuitenkaan tarvitse olla todella suuri ja mahtipontinen, jotta sillä voisi olla suuri vaikutus. Hyvä elämys vapauttaa rooleista ja velvoitteista sekä irrottaa arjesta. Elämyksen syntymiselle voidaan luoda sopivat puitteet. (Elämys Group 2018.) Elämyspedagogiikassa ohjaajan tehtävänä on nimenomaan luoda nämä puitteet. Hän toimii tarkkailijan roolissa, mutta kuitenkin tukee toimintaa.

### **3.2 Elämyspedagogiikan taustaa**

Tämä pedagogiikan muoto perustuu Kurt Hahnin (1886–1974) ajatuksiin kasvatuksesta ja opetuksesta. Hahnin mielestä nuoriin oppijoihin tuli suhtautua kunnioituksella, koska hän uskoi heillä olevan synnynnäinen moraalintaju, joka vääristyi heidän kasvaessaan osaksi yhteiskuntaa. Koulutuksella voitaisiin kuitenkin tukea lasten kehittymistä positiiviseen suuntaan ja Hahnin mukaan tämä tapahtuisi siten, että lapselle annetaan vastuuta ja mahdollisuus nähdä ja kokea omien tekojensa seuraukset, olivat ne sitten hyviä tai huonoja. Mahdollisuus toimia osana ryhmää ja ottaa teoistaan vastuuta kehittäisi myös lapsen myötätuntoa. Filosofisia perusteita on lainattu muun muassa Platonin yhteiskuntaan ja sen rakenteeseen liittyen ja Rousseau'n ajatuksista luonnonmukaiseen elämäntyyliin palaamisesta ja teollistuneen yhteiskunnan korruptiosta. (Marttila 2017.)

### **3.3 Elämyspedagogiikan toimintaperustaa**

Elämyspedagogiikalla on kolme peruskäsitettä, joihin kasvatusta perustuu; Pää, sydän ja käsi. Päällä tarkoitetaan elämyspedagogisen oppimisen ympäristön luomista ja toiminnan mahdollistamista. Sydän merkitsee kokemista, eläytymistä ja tunteita. Kädellä tarkoitetaan toiminnan toteuttamista. Kaikki kolme käsitettä ovat samanarvoisia erilaisuutensa vuoksi ja jokaista elementtiä tarvitaan, jotta elämyspedagoginen opetus toimii ja onnistuu. Käsitteiden avulla korostuu elämyspedagogiikan arvot, individualismi eli yksilöllisyys, ja toisaalta myös omien mahdollisuuksien ja kehitettävien puolien tiedostaminen. Yksilönä lapsi voi tuoda ryhmäänsä omat vahvuutensa ja näin tukea ryhmän toimintaa. Toimiminen ryhmässä yhteisen tavoitteen puolesta lisää myös onnistumisen kokemuksia ja näin ollen tukee lapsen minäpystyvyyttä ja itseluottamusta. Kummankin ominaisuuden luonnollinen kehitys 2–6-vuotiaalle lapselle tukee lapsen kasvua terveeksi ja hyvinvoivaksi aikuiseksi. (Marttila 2017.)

### 3.4 Elämyspedagogiikan toimintamenetelmän soveltaminen käytäntöön

Elämyspedagogiikassa huomio kiinnittyy erityisesti yksilön kehityksen tukemiseen. Se on tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jossa korostuu omakohtainen oppiminen. Usein elämyspedagogiikasta ja seikkailukasvatuksesta puhutaan rinnakkain. Niiden välille on haasteellista vetää selkeää rajaa. Molemmat voidaan jaotella neljään eri osa-alueeseen:

1. Sosiaalistamisleikit. Sosiaalistamisleikkien tarkoituksena on tutustuttaa ryhmäläiset toisiinsa, jotta osallistumisen esteitä voitaisiin minimoida.
2. Ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät. Näiden tehtävien tarkoituksena on lisätä ryhmän oma-aloitteisuutta ratkaista asetetut haasteet ja tehtävät.
3. Yksilöllisiä haasteita sisältävät tehtävät, joissa yksilön tehtävänä on ylittää itsensä tekemällä rohkeuttakin vaativia asioita.
4. Ulkoilmataidot.

Näiden neljän osa-alueen vaatimat taidot voidaan eritellä kolmeen ryhmään:

1. Kovat taidot, joilla tarkoitetaan mitattavissa olevia teknisiä taitoja.
2. Pehmeät taidot, kuten opettaminen ja ohjaaminen tai organisointi.
3. Metataidot, joilla tarkoitetaan esimerkiksi johtajuutta, päätöksenteko- ja kommunikaatiokykyä.

(Keskinen 2015, 18.)

Elämyspedagogiikka-termi oli erityisen suosittu 1990-luvulla. Suomessa esimerkiksi Matti Telemäki on kirjoittanut seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta. Kaikista tunnetuin elämyspedagogiikkaan ja seikkailukasvatukseen pohjautuva säätiö on Outward Bound. (Keskinen 2015, 18.)

Outward Boundin tarina alkoi jo vuonna 1946. Silloin perustettiin alkuperäinen Outward Bound -säätiö. Vuonna 1997 perustettiin Outward Bound International, joka hallinnoi ympäri maailmaa toimivien Outward Bound -koulujen ja -keskusten toimintaa. Tällä hetkellä säätiö toimii kaikissa maanosissa, yli

kolmessakymmenessä maassa. Suomen Outward Bound on perustettu vuonna 1993. (Outward Bound Finland 2018.)

### **3.5 Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen ero**

Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus nähdään usein toistensa synonyymeina. Tämä johtuu osittain suomen kielen käsitteistöstä ja epätarkkuudesta kääntämisessä kieleltä toiselle. Suomen kielestä löytyvät sanat ”kokemus” ja ”elämys”. Englannin kielen sana ”experience” tarkoittaa näitä molempia. Suomen kielen sana ”seikkailu” herättää ajatuksia jostakin jännittävästä, epätavallisesta ja jopa vaarallisesta. (Nyman 2018.)

Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen olennaisin ero on se, että seikkailua on mahdoton suunnitella, koska se määritellään odottamattomaksi tapahtumaksi. Elämyspedagogiikassa taas korostuu kasvatus. (Nyman 2018.)

## **4 ERITYISPEDAGOGIIKKA**

Erityispedagogiikka on eriytynyt perinteisestä pedagogiikasta mahdollistamaan erilaisten oppijoiden koulunkäynnin. Erityispedagogiikkaa toteutetaan erityisopetuksena joko pienluokissa tai integroidusti yleisopetuksessa. Tieteenalana se on kehittyvä ja erityispedagogiikassa voidaan huomata eri aikakausien ajatusmallien ja käsitysten vaikutus varsinaisen opetuksen toteuttamiseen. Oppilas voi saada erityisopetusta silloin kun hänelle on tehty erityisen tuen päätös, jota edeltää pedagoginen selvitys. Pedagogisen selvityksen tarkoitus on havaita oppijan tuen tarve ja arvioida hänen tämänhetkistä oppimiskykyään.. Kun oppilas on saanut päätöksen erityisestä tuesta, hänelle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Vernerinet 2018.)

Tällä hetkellä suositaan inklusiivista mallia, eli erityistä tukea vaativat oppilaat pyritään sisällyttämään yleisluokkaan. Inklusiivisella mallilla pyritään ehkäisemään erityistä tukea vaativien oppilaiden ja yleisopetuksessa olevien oppilaiden eriytymistä. Inklusiivista mallia voidaan perustella esimerkiksi Vygotskyn teorialla (Mikola 2014).

### **4.1 Erityispedagogiikka käsitteenä**

Erityispedagogiikka on tieteenala, jonka tarkoitus on tutkia ja löytää keinoja tukea ja auttaa erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä erityisesti opetuksen ja kasvatuksen saralla. Erityispedagogiikka eroaa muista kasvatustieteistä siinä, että se pyrkii löytämään vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia sille laajalle vähemmistölle, jolle yleisesti käytetyt koulutusjärjestelyt eivät ole riittäviä. (Moberg, Hautamäki, Kiviranta, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009, 13.)

### **4.2 Erityisopetus käsitteenä**

Erityisopetuksella tarkoitetaan opetusmuotoa, joka on suunnattu oppilaille, jotka tarvitsevat enemmän tukea tai erilaisia oppimismenetelmiä kuin mitä yleisopetus



voi heille tarjota. Erityisopetusta voidaan toteuttaa yleisopetuksen ohella integroidussa luokassa, erityisluokissa tai – kouluissa sekä muunlaisina sovellettuina versioina. (Lukimat 2017.)

## 5 LAPSEN KASVU JA KEHITYS

Oppimisympäristössä toteutuva pedagogiikka tapahtuu suunnitellusti oppijan kehitystä tukien. Tämä näkyy olennaisesti myös elämys- ja erityispedagogiikan toteutuksessa. Yksilön kehittymistä on tutkittu jo kauan ja monessa kasvuun liittyvässä teoriassa voidaankin huomata yhteneväisiä tekijöitä, jotka edistävät yksilön selviytymistä ja hyvinvointia osana yhteisöä. Molemmissa kehitysteorioissa voidaan huomata kehityksen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen aspekti.

Tässä kappaleessa tutustutaan tarkemmin Eriksonin ja Piagetin kehitysteorioihin, joihin opinnäytetyöntekijät tutustuivat ennen pedagogiseen ympäristöön siirtymistä. Nämä teoriat ovat olleet myös muovaamassa elämyspedagogiikan rakenteita. Toiminnalliseen osuuteen siirryttäessä haluttiin selvittää myös ohjattavien nuorten erityistarpeiden huomiointi kyseisen pedagogisen otteen rakentumisessa, etenkin kun mainitut kehitysteoriat painottavat enemmän ei-erityistä tukea tarvitsevien lasten kehittymisen vaiheita. Haluttiin myös selvittää elämyspedagogiikan menetelmien soveltamisen onnistumista erityisopetuksen tarpeisiin.

### 5.1 Eriksonin kehitysteoria

Erik Erikson on kehittänyt psykososiaalisen kehitysteorian, jossa ihmisen yksilöllisyyden kehittymistä tarkastellaan koko elämän ajalta. Kyseinen kehitysteoria on hyvin arvostettu psykologiipiireissä ja Eriksonilla on merkittävä rooli psykologian historiassa. Eriksonin tutkimuksia voi olla haasteellista arvioida tavanomaisilla tieteellisen työn kriteereillä, koska niistä puuttuu kvantitatiiviset mittaukset ja järjestelmällisyys. Hänen työssään korostuvat omakohtaiset havainnot terapia- ja kenttätöistä. Tarkan tieteellisen tekstin sijasta Eriksonin kirjoitukset sisältävät pohdintaa sekä psykologista, kulttuurihistoriallista ja filosofista ajattelua. Eriksonia on kritisoitukin vaikeaselkoisuudesta ja siitä, että hänen kirjoituksiaan on hankala arvioida tieteellisesti. On kuitenkin hankalaa kirjoittaa elämäнкаaripsykologiasta huomioiden pelkästään tieteellinen näkökulma. Eriksonin työssä yhdistyy tiede ja analyttinen sekä eläytyvä ajattelu.

Hänen roolinsa nykyaikaisen ego- eli minäpsykologian kehittämisessä on ollut merkittävä. (Dunderfelt 1990, 241–242.)

Eriksonin psykososiaalisessa kehitysteoriassa käsitellään Freudin psykoanalyysistakin tuttuja lapsuuden kehityksen vaihteita, mutta Eriksonin teoria käsittää ihmisen koko elinkaaren, ei vain lapsuusaikaa (Dunderfelt 1990, 242).

Eriksonin tutkimuksissa korostuu ihmisen ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus ja eri kehitysvaiheisiin liittyvät yhteiskunnalliset järjestelmät kuten perhe, koulu tai työelämä. Tällaisten yhteiskunnallisten järjestelmien kautta ihminen kasvaa osaksi yhteiskuntaa. Yksilön kasvamisessa sisäisten kokemusten rinnalla myös sosiaalisen kehityksen vaiheilla on suuri merkitys. Vaikka sosiaalisen kehityksen vaiheet vaihtelevat riippuen yhteiskunnasta, niitä yhdistää kuitenkin tietty kaava. Yksilön ja yhteisön välinen vuorovaikutus on riippuvainen yksilön omista valinnoista erityisesti aikuisiässä. Yhteiskunnalla on valmistava vaikutus yksilön päätöksiin, mutta lopulta yksilö tekee itse päätöksensä sisäisen psyykkisen kehitysvaiheensa mukaisesti. (Dunderfelt 1990, 242.)

Eriksonin kehityspsykologisessa ajattelussa on kolme olennaista tapahtumakokonaisuutta:

- biologiset tapahtumat eli sooma
- psyykkiset tapahtumat eli psyyke
- yhteisölliset tapahtumat eli eetos.

Näiden kolmen ”maailman” välistä vuorovaikutusta seurataan. Kyvyt ja ominaisuudet saavuttavat tiettyssä vaiheessa huippunsa, mutta jokaisella on valmistelu-aika edellisessä vaiheessa ja niiden kehitys jatkuu huipun jälkeenkin. Seuraavan vaiheen kehitys on aina riippuvainen edellisen vaiheen rakentamasta perustasta. Jokainen kehitysvaihe sisältää omat kehityshaasteensa ja tehtävänsä. Konfliktit ovat välttämättömiä, mutta niiden todellinen merkitys on luoda uusia valmiuksia. (Dunderfelt 1990, 243–244.)

Kehitysvaiheet sisältävät vastakkaisia kehitystehtäviä, kuten eheys – epätoivo. Tällaiset vastakkain asetellut tehtävät eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois. Ne asettavat tunteiden ja kokemusten asteikon, jonka välimaastossa liikutaan. On hyvä, että kehitysvaiheessa osataan kokea nämä molemmat tunteet ja niiden väliset asteet. Kun kehitysvaihe on eletty, yksilöllä on käytössään uusi sisäinen voima. Eriksonin teoriassa kuitenkin korostuu se, että kehitysvaiheita ei ole mahdollista käydä läpi täydellisesti. Negatiivisillakin kokemuksilla on yksilölle edullinen vaikutus. (Dunderfelt 1990, 244.)

Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria sisältää kahdeksan vaihetta. Tässä työssä erityisen huomion kohteina ovat kouluikä ja nuoruus.

### 1. Vauvaikä

Vauvaiän kehitystehtävänä on perusluottamus – epäluottamus. Voimana on toivo ja sen vastakohtana itseensä käpertyminen (Dunderfelt 1990, 249).

### 2. Varhaislapsuus

Varhaislapsuuden kehitystehtävänä on itsenäisyys – häpeä, epäily. Voimana on tahto ja sen vastakohtana pakonomaisuus (Dunderfelt 1990, 248).

### 3. Leikki-ikä

Leikki-ikä kehitystehtävänä on aloitteellisuus – syyllisyys. Voimana on määrätietoisuus ja sen vastakohtana estoisuus (Dunderfelt 1990, 248).

### 4. Kouluikä

Kouluiän kehitystehtäviä ovat ahkeruus ja pystyvyys – alemmuudentunne. Voimana on osaavuus ja sen vastakohtana on tylsistyminen.

Kouluiässä korostuvat koulu, kaverit ja harrastukset. Energialla ja luovuudella on suuri merkitys. Eriksonin mukaan kouluiässä alkaa muodostua perussuhtautuminen työntekoon. Tähän vaikuttaa se, saako lapsi tarpeeksi rakentavaa palautetta toiminnastaan. Pettymyksen kokemuksetkin ovat tärkeitä.

Osaavuudella tarkoitetaan kykyjen sujuvaa hyödyntämistä toiminnassa. Jos lapsi ei saa kokeilla ja yrittää omalla tavallaan asioita kannustavassa ilmapiirissä, hän saattaa Eriksonin mukaan tylsistyä. (Dunderfelt 1990, 247.)

## 5. Nuoruus

Nuoruuden kehitystehtävä on identiteetti – roolihajaannus. Voimana on uskollisuus ja sen vastakohtana syrjäyttäminen.

Nuoruudessa etsitään itseään kokeillen eri rooleja ja peilaten niitä ympäristön tarjoamiin malleihin. Identiteetin etsimiseen liittyy aina jossakin määrin tuskaa. Epävarmuus on kehitykselle välttämätöntä. Eriksonin mukaan tässä kehitysvaiheessa voi syntyä uskollisuuden perusvoima. Uskollisuus on kykyä konflikteista huolimatta säilyttää läheiset suhteet. Uskollisuuden vastakohta on syrjäyttäminen, jolloin konfliktitilanteissa luovutaan uskollisuudesta. (Dunderfelt 1990, 247.)

## 6. Varhainen aikuisuus

Varhaisen aikuisuuden kehitystehtävänä on läheisyys, solidaarisuus – eristäytyminen. Voimana on rakkaus ja sen vastakohtana poissulkeminen (Dunderfelt 1990, 246).

## 7. Keski-ikä

Keski-ikäisen kehitystehtävänä on luovuus, tuottavuus – lamaantuminen, itsekeskeisyys. Voimana on huolenpito ja sen vastakohtana hylkääminen (Dunderfelt 1990, 245).

## 8. Vanhuus

Vanhuuden kehitystehtävänä on minän eheys – epätoivo, katkeruus (Dunderfelt 1990, 244).

Eriksonin mukaan varhaislapsuudesta lähtien yksilölle kehittyy syväallinen kokemus yhteiskunnan järjestyksestä ja instituutioista. Eri ikäkausina yhteiskunnan rakenteiden kohtaaminen tarjoaa erilaisia sisäisiä voimia ja kykyjä. Vauvaiässä syntyy uskonnollisuuden perustaju, varhaislapsuudessa oikeusjärjestelmän ymmärtäminen, leikki-iässä taloudellisen elämän ja roolien ymmärtäminen ja kouluiässä teknologian ymmärryksen alkusiemen. Nuoruudessa yksilö tutustuu ideologioihin, maailmankatsomuksiin ja johtajuus – alamaisuusmalliin. Varhaisessa aikuisuudessa luodaan laajemmin ihmissuhteita ja kontakteja. Haasteena on yhteiskunnallisen etiikan luominen. Keski-iässä säilytetään ja viedään eteenpäin kulttuuria ja perinteitä. Vanhuudessa omistaudutaan kulttuurille ilman vaatimusta taloudellisesta hyödystä. Vanhuudessa myös selkiytyvät filosofiset ja uskonnolliset arvot. (Dunderfelt 1990, 250.)

## 5.2 Piaget’n kehitysteoria

Piaget’n teoria lapsen kognitiivisesta kehityksestä on antanut elämyspedagogiikan kehittymiselle sopivaa teoriapohjaa. Teoria on nelivaiheinen:

1. Sensomotorinen vaihe, jossa 0–2-vuotias lapsi kykenee jo reagoimaan ärsykkeisiin, esimerkiksi pelottavaan tilanteeseen itkulla. Hän tiedostaa, että esineet ja asiat eivät katoa, vaikka ne eivät olisikaan hänen aistikentässään. Mielikuvitus ja symbolien merkitys kasvavat.
2. Esioperationaalinen vaihe. 2–7-vuotiaan looginen ajattelu kehittyy ja hän kykenee ajattelemaan omien tekojensa seurauksia, vaikkakaan hänen myötätuntokykynsä muita kohtaan on vielä puutteellinen. Lapsen käsitys maailmasta on egosentrinen eli itsekeskeinen.
3. Konkreettisten operaatioiden vaihe. 7–11-vuotias lapsi osaa hyödyntää aikaisempia kokemuksia toiminnassaan ja näin ollen hän kykenee

vaikuttamaan toimintansa lopputulokseen ja sen onnistumiseen. Moraalintaju ja myötätunto kehittyvät.

4. Formaalisten operaatioiden vaihe. Yli 11-vuotias lapsi oppii ajattelevaan formaalisesti eikä hän tarvitse ajatuksen objektin läsnäoloa. Lapsi alkaa muodostaa omakohtaisia käsityksiä aineettomista aiheista, kuten elämästä. Oma moraalikäsitys lujittuu ja deduktiivinen ajattelu, eli päättelykyky yleisestä tiedosta yksityiseen, onnistuu jo tämän ikäiseltä lapselta. Lapsi on silti herkkä ympäristön vaikutuksille ja uusien ajatusmallien omaksumiselle. (Beard 1971.)

Piaget'n mukaan lapsen kognitiiviselle kehitymiselle on ehdottoman tärkeää, että lapsi suoriutuu onnistuneesti jokaisesta vaiheesta. Jos yksi vaihe epäonnistuu, lapsen kehittymisen ketjuun syntyy puutteita ja seuraava vaihe ei toteudu. Tämä on yhteistä myös elämyspedagogiikan käsitteille pään, sydämen ja käden yhteistyöstä. Jos yksi tekijä puuttuu, esimerkiksi elämys koetaan vain sisäisesti eikä sen aiheuttamiin tunteisiin tartuta, kokemuksen hyöty vähenee.

Elämyspedagogiikassa opetus tapahtuu loogisessa järjestyksessä kaavalla:

1. Merkityksen antaminen
2. Tiedostaminen
3. Kokemus
4. Kasvu
5. Oppiminen

(Karppinen 2007, 75.)

Elämyspedagogiikassa käytetty opettaminen korreloi siis vahvasti Piaget'n kehitysteoriaan jossa lapsen kehittyminen tapahtuu uusia kykyjä oppimalla ja skeemojen luomisella tiettyihin asiayhteyksiin näin luoden ymmärryksen

käsitteestä ja mahdollisuuden hyödyntää opittua käytännössä. Oppimisen tuloksena on uusien käsitteiden muodostaminen ja skeemojen laajentuminen eli assimilaatio.

Elämyspedagogiikassa korostuu vuorovaikutus muiden kanssa erityisesti silloin, kun lapsi oppii hylkäämään egosetrisen maailmankuvan. Kun hän toimii vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa ja elämyksen jälkeen jakaa kokemuksiaan, hän oppii erinomaisen tärkeitä vuorovaikutustaitoja, joita hän kykenee hyödyntämään tulevaisuudessa. Lapsen kyky kommunikoida kehittyy, kun hän voi harjoitella niitä turvallisessa ympäristössä. Elämyspedagogisessa menetelmässä myös tunteiden jakamista pidetään tärkeänä. Se että lapsi kykenee jakamaan ja vastaanottamaan tunteita toisen ryhmän jäsenen kanssa laajentaa lapsen ymmärrystä ja hän voi myös oppia erilaisista tavoista kokea ja tuntea. Jo varhaisessa vaiheessa opittu erilaisuuden hyväksyminen ja oman maailmankuvan laajentuminen lisäävät omilta osin lapsen kykyä hyväksyä ja ymmärtää erilaisuutta aikuisuudessa.

Piaget'n teorian mukaan lapsi tulee kehitysvaiheissaan törmäämään oman ajattelunsa ristiriitoihin uusien kokemusten äärellä. Tätä virheistä oppimista kutsutaan akkommodaatioksi. Lapsi kykenee tunnistamaan ajattelun epäjohdonmukaisuuden ja muuttamaan toimintaansa jolloin virheellinen ajatusmalli assimiloituu toimivammaksi. Näiden virhepäätelmien kokeminen on lapsen kehitykselle tyypillistä ja virheistä opittu ymmärrys tukee samalla myös lapsen kykyä selvitä ongelmatilanteista. Myös elämyspedagogiikassa voidaan hyödyntää epäonnistunutta opetuskokemusta pohtimalla, mitkä tekijät vaikuttivat elämyksen puutteellisuuteen ja näin ikään kuin simuloida turvallisessa ympäristössä epäonnistumisesta selviytymistä ja tunnistaa oppijoissa erilaisia tapoja suhtautua epäonnistumisen aiheuttamaan mahdolliseen pettymyksen tunteeseen. Opetustilanne antaa ohjaajalle mahdollisuuden vaikuttaa positiivisesti tarjoamalla lapselle konstruktiivisia tapoja sietää pettymyksiä ja epäonnistumista.

(McLeod 2015.)



### 5.3 Vygotskyn teoria sosiokulttuurisesta oppimisesta

Vygotskyn teoria lapsen sosiokulttuurisesta oppimisesta sisältää osittain samoja teemoja kuin Piagetin kehitysteoria, mutta Vygotsky korostaa kulttuurin, kielen ja kasvu ympäristön merkitystä yksilön kognitiivisen kehityksen kannalta. Keskeinen ajatus teoriassa on siinä, että lapsella on yksin toimiessaan rajoitetut mahdollisuudet oppia ja kehittyä toiminnassaan, mutta kun lapsi toimii vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä esimerkiksi häntä hieman taitavamman tai toiminnassa kokeneemman lapsen kanssa, kyseisen yksilön mahdollisuudet kehittyä ovat korkeammat. Lapsi siis oppii parhaiten ollessaan toiminnallisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vygotskyn teoria eroaa Piagetin teoriasta siten että kehitystä ei arvioida vain lapsen täysin itsenäisen suorituksen muodossa, vaan yhteistyössä toteutettu toimintasuorite nähdään yhtä tehokkaana keinona arvioida lapsen kehitystä.

Vygotskyn teorian keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke, jolla tarkoitetaan joustavaa käsitettä lapsen itsenäisen toimintakyvyn alueesta lapsen avustettuun toimintakykyyn. Lähikehityksen vyöhyke on laajimmillaan kun lapsi saa apua ja tukea joltakin ulkopuoliselta henkilöltä, kuten aikuiselta tai vaikkapa kyseistä lasta kyvykkäämmältä ikätoverilta. Yhteistyö, mallioppiminen, keskustelu tai muut vastaavanlaiset tavat osallistua toimintaan ovat esimerkkejä tavoista, joilla lapsi voi oppia vuorovaikutuksen kautta ja näin ollen hyötyä opitusta kokemuksesta eniten. Oppiminen tapahtuu Vygotskyn mukaan ensin sosiaalisella, interpsykologisella tasolla ja siirtyy vasta myöhemmin itsenäiselle, intrapsykologiselle tasolle. (Suomen Virtuaaliyliopisto 2018.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva oppiminen on kiinteästi sidoksissa lapsen ympärillä vallitseviin olosuhteisiin, kuten koettuun kulttuuriin, arvoihin ja opittuun kieleen. Lapsi kasvaakin osittain heijastamaan kasvu ympäristöään poimimalla sieltä toimintatapoja, jotka mahdollistavat yhteisöön kuulumisen. Inspiroiva oppimisympäristö on Vygotskyn mukaan tärkeä tekijä, joka mahdollistaa lapsen potentiaalisen kasvun tasapainoiseksi ja toimintakykyiseksi yksilöksi. Ympäristöllä voi kuitenkin olla myös negatiivisia vaikutteita, jotka

vaikuttavat lapsen kehitykseen haittaavasti, jolloin lähikehityksen vyöhyke jää suppeaksi eikä lapsi saavuta täyttä potentiaaliaan. (McLeod 2014.)

Vygotskyn teoriaa hyödynnetään etenkin inklusiota suosivassa pedagogiikassa, jossa osittain yhdistyvät erityis- ja yleisopetuksen tarpeet. Kyseinen teoria kuvaakin osittain inklusiota huomaamalla, että lapsen henkilökohtaiset rajoitteet oppijana voisivat olla osittain korvattavissa ympäristöstä ja tässä tapauksessa muilta oppijoilta saadulla tuella. (Mikola 2014.)

## **6 TOIMINNALLINEN OSUUS**

Tässä luvussa käsitellään opinnäytetyöprosessin suunnitteluosuutta sekä toteutusta ja ohjauskertoja.

### **6.1 Toiminnallisen opinnäytetyön määritelmä**

Toiminnallisella opinnäytetyöllä tarkoitetaan kehittämistyötä, jonka päämääränä on kehittää, ohjeistaa, järjestää tai järkeistää toimintaa alan ammatillisella kentällä. Kohderyhmästä riippuen toiminnallinen opinnäytetyö voi olla esimerkiksi kirja, opas, näyttely, tilaisuuden tai toiminnan suunnittelu ja järjestäminen tai jokin muu käytännön projekti. Toiminnallinen opinnäytetyö koostuu kahdesta osiosta: toiminnallisesta osuudesta sekä kirjallisesta raportista, jossa toiminnallista osuutta dokumentoidaan ja arvioidaan sekä esitellään työn teoreettinen viitekehys. (Lumme, Leinonen, Leino, Falenius & Sundqvist 2006.)

### **6.2 Suunnittelu**

Opinnäytetyöntekijöiden sosionomikoulutukseen liittyvissä harjoitteluissa kertyneen kokemuksen pohjalta havaittiin erityisesti erityisryhmissä tarvetta lisäresursseille arjesta poikkeavan toiminnan järjestämiseen.

Aluksi oli selvitetävä, missä kouluissa Vaasassa on erityisluokkia. Suunnitteluhetkellä tiedon löytäminen oli haastavaa, mutta satuimme kuulemaan luotettavasta lähteestä, että Isolahden koululla ainakin toimisi erityisluokka. Otimme yhteyttä Isolahden kouluun ja Katja Jokisen opettamaan yhdysluokkaan ja kysyimme, olisivatko he kiinnostuneita osallistumaan toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Heidän suostumuksensa jälkeen pääsimme tutustumaan luokkaan ja oppilaisiin toukokuussa 2017. Tutkimuslupaa haettiin kyseisen koulun rehtorilta syksyllä 2017. Kun tutkimuslupa saatiin, ohjauskerrat sovittiin luokan opettajan kanssa ja ne sijoittuivat joulukuulle.

Etukäteen laadittiin suunnitelma yhteistyössä luokan opettajan kanssa siitä, mitä toimintaa järjestetään ja milloin. Haluttiin tuoda vaihtelua ohjauskertojen sisältöihin. Koettiin kuitenkin tärkeäksi, että ensimmäinen ohjauskerta sisältäisi

ryhmytymistä. Sovimme myös toiminnalliseen osuuteen osallistuvien oppilaiden vanhemmille ilmoittamisesta ja luvan pyytämisestä. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus haluttiin toteuttaa siten, että luokalle ei koidu ylimääräisiä kustannuksia materiaaleista, vaan että toiminnassa hyödynnetään joko opinnäytetyöntekijöiden omia tai luokasta valmiiksi löytyviä materiaaleja. Jokaiselle ohjaukskerralle mietittiin etukäteen teema peilaten elämyspedagogiikan menetelmiä:

Alkuperäinen ohjaustuokiosuunnitelma:

Tuokio 1:

- Esittely, tutustumista, ryhmytymistä

Tuokio 2:

- Luontoretki, jossa on teemana luonto sekä vastuu ja vastuunjakaminen. Ohjelmassa on makkaranpaistoa ja jotain pientä aktiviteettia.

Tuokio 3:

- Joulusta askartelua. Tehdään vessapaperirullan hylsyistä talvisia hahmoja, esimerkiksi tonttuja, lumiukkoja tai poroja. Teemana on luovuus ja yksilöllisyys.

Tuokio 4:

- Leivonta, pipareita ja/ tai tähtitorttuja. Tämä toteutuu, jos saadaan koulun kotitalousluokka käyttöön. Teemana voisi olla yhteistyö. Harjoitellaan arjen taitoja kuten leivontaa, siivoamista ja pöydän kattamista.

Tuokio 5:

- Pikkujoulut/ talvinen juhla.

### 6.3 Toteutus

Alkuperäinen suunnitelma muuttui jonkin verran ohjauskerroista sovittaessa luokan kanssa. Luontoretki siirrettiin kolmannelle ohjauskerralle ja leivontatuokio jouduttiin jättämään kokonaan pois, koska kotitalousluokka ei ollut käytettävissä sopivaan aikaan. Askartelu siirtyi toiselle kerralle. Tuokioita pidettiin yhteensä neljä alkuperäisen suunnitellun viiden ohjauskerran sijasta, koska luontoretki päätettiin pitää hieman muita ohjauksia pidempänä. Viimeisellä ohjauskerralla järjestettiin talvisen juhlan sijasta aisteihin liittyviä tehtäviä. Ohjauksista ainoastaan kolmas kerta vaati ennakkojärjestelyjä, jossa osallistujia pyydettiin varustautumaan ja pukeutumaan lämpimästi järjestettyä ulkoretkeä varten.

Ohjauskerroille haluttiin yhtenäinen teema, joka lopulta valittiin ajankohdan mukaan. Teemoina olivat talvi ja joulukuu. Ohjauskertojen sisältö määräytyi osittain sen mukaan, miten paljon milläkin ohjauskerralla oli aikaa käytettävissä. Sisältöä mietittiin myös yhdessä yhdysluokan henkilökunnan kanssa. Ohjauskerroista kolme järjestettiin yhdysluokan omassa luokahuoneessa. Kolmannelle ohjauskerralle järjestetty luontoretki sijoittui koulun lähellä olevaan saareen.

### 6.4 Ensimmäinen ohjauskerta: tutustuminen

Ensimmäisellä ohjauskerralla torstaina 14.12.2017 tarkoituksena oli tutustua luokkaan, esitellä itseämme luokalle ja rakentaa ryhmähenkeä. Oppilaita ensimmäisellä ohjauskerralla oli paikalla viisi.

Ohjauskerta aloitettiin lyhyellä PowerPoint-esityksellä, jossa esittelimme itseämme sekä kerrottiin kyseisestä projektista mahdollisimman selkokielisesti. PowerPoint-esityksen lopussa olivat säännöt ryhmäytymisharjoituksille, joita seuraavaksi kokeiltiin.

Ensimmäisessä harjoituksessa rakennettiin tuoleista ympyrä. Sitten jokainen sanoi vuoron perään nimensä sekä liitti nimeen jonkin samalla kirjaimella alkavan eläimen. Kun kaikki olivat esitelleet itsensä ja keksineet eläimen, heiteltiin ympyrässä palloa ja heittäjän oli tarkoituksena sanoa sen henkilön nimi ja eläin, jolle hän pallon heitti.

Toinenkin harjoitus toteutettiin tuoliympyrässä. Ensimmäinen henkilö sanoi nimensä, hänen vieressään istuva sanoi oman nimensä ja edellisen henkilön nimen, seuraava taas oman ja kahden aikaisemman henkilön nimet, ja niin edelleen. Viimeinen henkilö taas sanoi oman nimensä lisäksi kaikkien muidenkin nimet. Tätä harjoitusta tehtiin muutama kierros, jotta nimet varmasti muistuiivat kaikkien mieleen.

Koska aikaa jäi vielä näiden harjoitusten jälkeen, nuoret saivat esittää omiakin ideoita. Laiva on lastattu-leikkiä toivottiin ja sitä leikittiinkin useamman kierroksen verran, välillä kategoriaa vaihdellen.

Ohjauskerran lopuksi yksi nuorista ehdotti vielä UNO-peliä. Kyseinen peli osoittautuikin todella toimivaksi ryhmäytymiskeinoksi ja lisäksi siinä pääsi harjoittelemaan muun muassa värikoordinaatiota.

Ensimmäinen kokemuksellinen taso sisältää ryhmäytymistä ja pieniä harjoitteita. Tavoitteena on tutustumisen ja ryhmäytymisen prosessien käynnistyminen. (Erkkilä 2010.) Kun tämä toteutuu, on luontevampi jatkaa yhdessä tekemistä. Tämän tason mukaisesti rakentui ensimmäisen ohjauskerran sisältö. Toiminta järjestettiin luokassa, jonka oppilaat olivat toisilleen ennestään tuttuja. Tästä syystä varsinaista ryhmäytymistä ei tarvittu. Leikin ja harjoitteiden kautta pääsimme ohjaajina tutustumaan nuoriin sekä henkilökuntaan ja he meihin.

## **6.5 Toinen ohjauskerta: luova projekti**

Toinen ohjauskerta toteutettiin tiistaina 19.12.2017 ja sen teemana oli luovuus ja yksilöllisyys. Aiheeksi valittiin talvisen hahmon askartelu, ja tuokiolle varattiin aikaa puolitoista tuntia. Askarteluprojektissa haluttiin käyttää kierrätettyjä ja helposti saatavilla olevia materiaaleja näyttäen samalla nuorille, miten kotoa löytyviä tuotteita voidaan uusiokäyttää ja talvinen hahmo rakentui paperirullapohjasta, kangastilkuista ja pumpulista. Tuokion tavoite oli antaa lapsille onnistumisen kokemus, harjoittaa luovuutta ja motorisia taitoja ja luoda oma ainutlaatuinen tuotos elämyspedagogiikan keinoin.

Ohjauskerta aloitettiin esittelemällä kerran teema. Ohjaajina olimme kokeilleet askarteluohjetta aiemmin ja otimme mallikappaleet mukaan ohjauskerralle. Paikalla oli tuolloin viisi nuorta ja he ottivat askarteluprojektin innostuneesti vastaan. Luokasta löytyi myös suunniteltua tukevampia pahvirullia hahmojen pohjiksi. Ohjattavilla oli havaittavissa selkeä visio siitä, minkälaisen hahmon he haluaisivat toteuttaa ja minkälaisia materiaaleja he haluaisivat käyttää. Ohjaajina autoimme tarpeen mukaan nuoria materiaalien leikkaamisessa ja liimaamisessa. Työskentelyä seuratessa havaittiin, että ryhmässä näkyi vahva visuaalinen taito yksityiskohtaisen tuotoksen aikaansaamiseksi. Viidestä hahmosta neljä oli tonttuaiheisia ja mukaan saatiin myös yksi lumiukko. Lopuksi kaikki työt laitettiin esille ja pohdittiin, minkälaisia luomuksia ohjauskerran aikana saatiin toteutettua. Keskusteltiin myös jonkin verran yksilöllisyydestä ja siitä miten kaikista töistä tuli hienoja ja ainutlaatuisia.

Ohjauskerran aikana havaittiin myös, miten tärkeää yhteistyö on, jotta saadaan toivottu lopputulos. Askarteluprojektissa oli vaihteita, joissa tarvittiin toinen henkilö avuksi. Yhdessä toimiminen, vuorovaikutus ja uusien asioiden kokeileminen ovat teemoja joilla elämyksellisyyttä voidaan tuoda arkiseen tilanteeseen. Lopussa tapahtunut kokemuksen ja mielipiteiden avaaminen keskustelemalla auttavat sanoittamaan omaa sisäistä maailmaa ja auttavat havainnoimaan myös muiden osallistujien kokemuksia tilanteesta. Vuorovaikutus lisää ryhmäytymisen mahdollisuuksia ja auttaa rakentamaan luottamusta toimintaan osallistuneiden välillä.

## **6.6 Kolmas ohjauskerta: ulkoretki ja seikkailu**

Koska elämyspedagogiikassa luonnolla on suuri merkitys ja oppimisympäristönä on usein luonto, päätimme yhdellä ohjauskerralla järjestää retken merenrantaan. Tämä olisi ikään kuin pieni yhdessä koettu seikkailu, jossa esimerkiksi ryhmätehtävät ja ylipäättään yhdessä tekeminen ovat kasvatuksen ja oppimisen välineitä. (Outward Bound Finland 2017.)

Luontoretki ajoittui kolmannelle ohjauskerralle 20.12.2018. Oppilaita oli paikalla viisi. Lisäksi retkelle lähti mukaan luokan opettaja sekä kaksi koulunkäynnin ohjaajaa. Evääksi olimme varanneet mukaan grillimakkaraa, keksejä ja pillimehujia. Polttopuutkin pakattiin mukaan. Retki sijoittui pieneen saareen meren rannalla lähellä Isolahden koulua.

Aloitimme päivän koululta, jossa yhdessä valmistauduimme retkeen pakkaamalla tavarat siten, että kaikilla olisi kannettavaa. Mukaan otettiin myös jokaiselle nuorelle lyhyt kynttilöineen tunnelmaa luomaan. Matka saareen taittui kävellen.

Olimme edellisenä iltana piilottaneet saareen kaksi esinettä, tontun ja kuusenkoristeen. Retkellä nuoret saivat tehtäväkseen etsiä nämä esineet. Tehtävä osoittautui heille melko helpoksi. Jälkeenpäin ajateltuna esineitä olisi voinut piilottaa useammankin. Jouluiset koristeet lahjoitettiin koristamaan luokkahuonetta.

Muuten retken ohjelma koostui lähinnä rennosta yhdessäolosta, samalla maisemia ihaillen ja nuotiolla makkaraa paistaen. Nuorilla oli myös omat eväät mukana. Koleasta ja tuulisesta säästä huolimatta retki onnistui hyvin.

## **6.7 Viimeinen ohjauskerta: aistiharjoitteet**

Viimeinen ohjauskerran aikana koettiin elämyksiä aistien kautta. Ohjauskertaa varten suunniteltiin jokaista viittä aistia aktivoivia kokemuksia. Tällä kertaa paikalla oli kaksi nuorta.

Ohjauskerta aloitettiin pienellä lämmittelyleikillä, jossa yritettiin pitää ilmapallo ilmassa mahdollisimman pitkään. Aloitettiin yhdellä pallolla mutta leikin edetessä pallojen määrää lisättiin. Lopuksi pelissä oli kolme ilmapalloa.

Lämmittelyn jälkeen jatkettiin talvisella rentoutumisharjoituksella, jonka olimme kirjoittaneet tähän hetkeen sopivaksi. Harjoituksen taustalla kuultiin talvisia ääniä, vaikkakin valitettavasti teknisistä syistä äänitteen toistamisessa oli hieman haasteita. Rentoutuksen aikana hyödynsimme satuhieronnassakin käytettäviä menetelmiä. Suoran kosketuksen sijasta käytimme höyheniä ja hierontapalloa.



Rentoutusharjoituksen aiheena oli mielikuvamatka talvisessa luonnossa ja sen pituus oli noin 7 minuuttia.

Harjoitusta käsikirjoittaessa pyrittiin käyttämään mielikuvitusta aktivoivaa ja dynaamista sanastoa jotta harjoitus koettaisiin mahdollisimman mielekkäänä. Ohjattu rentoutumisharjoitus sijoitettiin ohjauksen alkuun siksi että se antaisi ohjattaville enemmän valmiuksia rauhoittua keskittymään muihin harjoituksiin.

Rentoutuksen jälkeen tutustuttiin erilaisiin tuoksuihin eteeristen öljyjen kautta. Tuoksuiksi pyrittiin valitsemaan mahdollisimman monipuolisia mutta kuitenkin tuttuja vaihtoehtoja, kuten appelsiini tai mänty Vältettiin valitsemasta myös liian voimakkaita tai mahdollisesti epämiellyttäviä tuoksuärsykeitä. Jokainen yksittäinen tuoksu laitettiin kiertämään ryhmässä ja osallistuja sai kertoa, mikä tuoksu saattaisi olla kyseessä tai mikä siitä tulee mieleen. Tuoksujen arvaileminen oli hieman haastavaa, mutta ryhmä vaikutti innostuneelta ja tuoksuista saatiin hyviä arvauksia ja mielipiteitä.

Hajuaistiin liittyy usein myös monia muistoja ja tunteita, joita voitiin jakaa harjoituksen aikana. Tämä lisää kokemusta elämyksen jakamisesta ja sanoittamisesta toiselle sekä keskustelu antaa mahdollisuuden yhteyden luomiseen toiseen ihmiseen. Erityisopetuksessa painotetaan myös sosiaalisten taitojen kehittämistä ja tällaisilla yksittäisillä elämyspedagogiikan periaatteita hyödyntävillä harjoituksilla näitä taitoja voidaan harjoittaa turvallisessa ja rennossa tilanteessa. Harjoitus on myös helppo toteuttaa luokkaympäristössä, sillä se ei juuri vaadi tilan fyysisiä muutoksia.

Kyseinen ohjauskerta oli viimeinen tapaamisemme ja juhlistimme kulunutta yhteistyötämme pikkuleivillä ja glögillä. Samalla keskustelimme kuluneista ohjauskerroista ja siitä, mikä niissä oli mieluisinta sekä mikä haastavinta.

## **6.8 Loppupalaute**

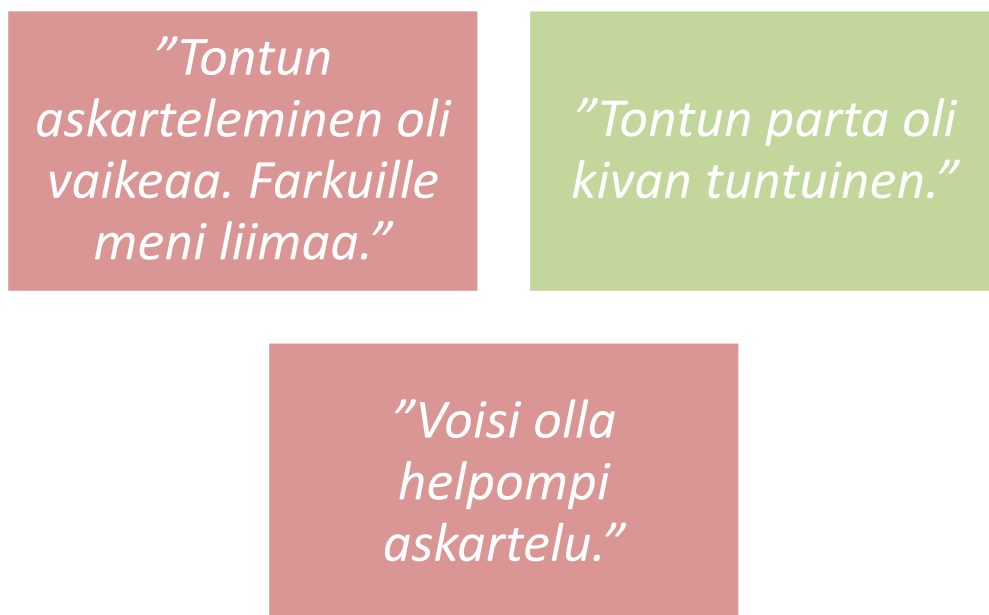
Suunnitellusti toteutimme viimeisen ohjaustuokion lopussa palautekeskustelun, johon osallistuivat paikalla olleet luokan oppilaat sekä luokan aikuiset.

Halusimme pitää keskusteluhetken melko vapaamuotoisena ja rentona tilanteena ja kannustimme osallistujia tuomaan esille sekä myönteisiä että kielteisiä mielipiteitä. Koska paikalla oli vain kaksi oppilasta ja kaksi aikuista (luokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja), palautetta ei saatu koko ryhmältä, eikä näin ollen voida arvioida jokaisen osallistujan kokemusta tuokioiden onnistumisesta. Tässä keskustelussa tuli kuitenkin esille yksilöllisiä mielipiteitä ja kokemuksia josta voidaan nostaa esille erinäisiä havaintoja. Saatu palaute kirjattiin keskustelun aikana ylös ja yksittäinen mielipide halutaan esittää mahdollisimman tarkasti alkuperäistä lähdettä kunnioittaen (ks. Kuviot 1–4). Mielipiteet esitetään nimettöminä.



**Kuvio 1** Palaute ensimmäisestä ohjauskerrasta.

.



**Kuvio 2** Toisen ohjauskerran palautteet.



**Kuvio 3** Kolmannen ohjauskerran palautteet.



**Kuvio 4** Neljännen ohjauskerran palautteet.

Saatu palaute tuokioista oli suurimmaksi osaksi myönteistä, mutta myös negatiivisista asioista saatiin keskustelua aikaiseksi. Palautteesta päätellen luontoretki jäi parhaiten nuorten mieleen ja se herätti eniten ajatuksia. Askartelu taas koettiin hieman haastavaksi. Ensimmäisen kerran palloleikit ja oppilaiden itse ehdottama UNO-peli koettiin mieleisiksi. Myös viimeisestä kerrasta saatiin positiivista palautetta. Erityisesti ilmapalloleikki ja aistiharjoitteista tuoksut olivat pidettyjä. Viimeisellä kerralla saatiin myös luokan aikuisilta palautetta tuokioista. Tuokiot koettiin sopivan pituisiksi, rauhallisiksi ja vaihteleviksi. Tuokioissa tuli luokalle uusia asioita ja myös sellaisia, joita ei muuten tulisi tehtyä.

Keskustelu kokemuksista on tärkeää, koska se lisää vuorovaikutuksen tehokkuutta. Jakamalla yksilöllisiä näkökulmia, saadaan muiden tietoon asioita, jotka eivät välttämättä olisi muuten toisen havaittavissa. Tämä kasvattaa lapsen kykyä tuntea empatiaa toista yksilöä kohtaan ja saada myös erilaisia näkökulmia omille ajatuksilleen. Turvallisessa ympäristössä käyty keskustelu tukee lapsen sosiaalista kehitystä ja tunnetta siitä, että häntä kuullaan ja hän tulee hyväksytyksi kokemuksineen omana itsenään. (Karppinen 2007.)

## 7 POHDINTA

Halusimme perehtyä opinnäytetyössämme erityisesti erityisopetukseen, koska elämyspedagogiikasta ei kovin monia opinnäytetöitä ole erityisopetukseen liittyen vielä tehty. Meitä kiinnosti selvittää miten elämyspedagogiikan keinot toimivat erityisluokassa. Halusimme selvittää, mitkä ovat elämyspedagogiikan vahvuudet erityisopetuksessa ja missä asioissa kohdataan haasteita sekä miten tarvittaessa elämyspedagogiikan keinoja voitaisiin soveltaa. Erityisryhmässä tarpeet voivat olla hyvinkin erilaisia ja vaihdella paljon oppilaasta riippuen. Halusimme, että ohjaustuokiomme olisivat mielekkäitä ja niihin pystyisi jokainen osallistumaan omalla tavallaan toimintakyvystä riippumatta.

Toivomme, että asiakasryhmä hyötyy ohjauskerroista ja kykenee hyödyntämään elämyspohjaista oppimista tulevaisuudessakin. Hypoteesina on alustavasti toiminnan onnistuminen ainakin kokemuksen tasolla. Tuloksellisuus ei niinkään ollut lähtökohta vaan päämäärämme olivat ennemminkin tilanne- ja yksilösidonnaisia, kuten asiakkaan sosiaaliset taidot, motoriikan kehittäminen tai itseilmaisu.

Opinnäytetyö luo pohjaa myös mahdolliselle jatkotyöskentelylle, sillä aiheeseen liittyen suomenkielistä materiaalia on vielä kohtalaisen suppeasti saatavilla. Aiheestamme voisi laatia myös laajemman tutkimuksen, jos osallistujien määrää lisättäisiin, toiminta-aluetta laajennettaisiin ja se tehtäisiin pidemmällä aikavälillä. Tämä todennäköisesti antaisi tarkemman kuvan erityisluokkien toiminnasta, opetuksessa käytetyistä menetelmistä sekä mahdollisesti nostaisi esille alueellisia eroja sekä jakaumaa koetun hyödyn suhteen.

### 7.1 Aiheen valinta

Molempien erikoistuminen opinnoissa vaikutti siihen, että valitsimme kyseisen aiheen ja menetelmän. Halusimme erilaisen asiakasryhmän, joka vastaa molempien suuntautumista. Työssämme yhdistyy lapsi- ja nuorisotyö sekä vammaistyö.

Omien havaintojen mukaan strukturoitu arki toisaalta tuo turvaa, mutta myös vaikuttaa haitallisesti itsenäisen toiminnan kehittämiseen ja muutosten sietämiseen. Tämä toiminnallinen opinnäytetyö antaa nuorille mahdollisuuden kokea elämyksiä turvallisessa ympäristössä ohjatusti ja näin vaikuttaa myönteisesti heidän kokemusmaailmaansa myös poikkeavissa olosuhteissa. On myös havaittu, että niin sanotusti erilaisia haasteita kohtaavalle luokalle on vaikeampi järjestää erilaista toimintaa, milloin on vaara, että positiivisia yllätyksiä ja poikkeusjärjestelyjä vaativaa toimintaa järjestetään vähemmän kuin perusopetuksen luokissa. Halusimme selvittää, vastaavatko nämä havainnot kyseistä luokkatilannetta.

Elämyspedagogiikan ja kokemuksellisen oppimisen välinen raja on häilyvä ja osittain tulkinnallinen. Molemmissa menetelmissä oppiminen nähdään jatkuvana prosessina. (Keskinen 2015, 10–11). Opinnäytetyön menetelmäksi valittiin juuri elämyspedagogiikka refleктоivan otteen sekä asiakaslähtöisyyden vuoksi lisäten näin elämyksellistä sisältöä asiakasryhmämme hyödyksi.

Halusimme selvittää, mitä hyötyä tai mahdollisuuksia elämyspedagogiikasta on erityislasten opetuksessa ja miten elämyspedagogiikkaa voisi hyödyntää enemmän teoriapainotteisen pedagogiikan rinnalla. Opinnäytetyössä tarkoituksena on myös selvittää, miten Piaget'n ja Eriksonin kehitysteorioiden pohjalta rakennettuna elämyspedagogiikka soveltuu erityisluokan tarpeisiin.

Tahdoimme myös tutustua erityisluokan toimintaan ja haasteisiin sekä tuoda konkreettista hyötyä erityisesti ryhmän yhteiseen toimintakykyyn. Lisäksi haluttiin antaa avaimia tunneilmaisuun ja elämyksen tuomien kokemusten sanoittamiseen.

Erityisesti opinnäytetyön ensisijaisena tavoitteena oli tarjota positiivinen oppimiskokemus mielekkään tekemisen kautta.

## 7.2 Johtopäätökset

Ensimmäisellä ohjauskerralla toteutui Eriksonin teorian nuoruusvaiheen tehtävien tukeminen, kuten syntyvän identiteettikäsityksen vahvistaminen leikin varjolla. Tutustumisleikin aikana lapsi määritteli itseään erilaisten helppojen adjektiivien ja esimerkiksi eläinsanojen kautta. Näin hän tiedostamattaan tuli käsitelleeksi omia piirteitään ja sitä, minkälaisista asioista pitää sekä miten hän itseään määrittelee. Tehtävän mukainen itseään kuvaaminen ei aina välttämättä ollut aivan helppoa, ja vaati hieman miettimistä. Haastavissa tilanteissa muut osallistujat auttoivat oppilasta miettimään, minkälaisia sanoja hän voisi käyttää omasta itsestään. Samanlainen teema on näkyvillä Piagetin kehitysteoriassa jossa kouluikäinen lapsi tai nuori muodostaa omaa käsitystään itsestään ja ympäröivästä maailmasta (McLeod 2015).

Tuokioissa hyödynnettiin elämyspedagogiikan menetelmiä huomioiden jo aikaisemmassa kappaleessa kuvattua opetuksen kaavaa, joskin jouduimme vaihtamaan järjestystä käytännön syistä. Koimme tärkeäksi kuitenkin aloittaa yhteisen prosessin sosiaalistamisleikeillä, joka on elämyspedagogiikan opetusjärjestyksen ensimmäinen vaihe ja luo pohjaa ryhmän toiminnalle. Vaikka ryhmän jäsenet tunsivat toisensa entuudestaan, yhteistyö meidän kanssamme oli kaikille uutta. Halusimme, että ryhmäläiset tutustuvat meihin ja me heihin, jotta jatkossa yhdessä työskentely olisi luontevaa.

Eriksonin teoriassa kouluiän kehitystehtäviksi nimetään ahkeruus ja pystyvyys ja niiden kielteisenä vastineena kehitysvaiheen epäonnistuessa alemmuudentunne. Kouluiän voimana on osaavuus ja sen vastakohtana tylsistyminen. Toisella ohjauskerralla toteutetussa luovassa askartelutyössä nuoret pääsivät haastamaan itseään toteuttamalla työn, joka kuvasti heidän omaa ainutlaatuisuuttaan. Vaikka askartelutyö koettiin hieman haastavaksi, jokainen nuori onnistui työssään ja sai huomata, että vaikeuksista huolimatta he onnistuivat. Kouluiän kehitysvaiheessa Erikson korostaa myös sitä, että lapsen tulisi saada kokeilla asioita kannustavassa ilmapiirissä, joka kuitenkin hyväksyy myös lapsen vasta kehittyvät taidot. (Dunderfelt 1990.)



Kolmannen ohjauskerran aikana koettu seikkailu tarjosi nuorille myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä, onnistumisesta ja siitä, että nuori pärjää vaihtelevissakin olosuhteissa. Nuorille siirtymätilanteet ja ympäristön muutokset saattavat olla haastavia. Turvallisten aikuisten mukana haastavakin ympäristö voi kuitenkin muuttua lapselle mielekkääksi oppimisen alustaksi. Samanlaisia näkemyksiä havaitaan myös Piagetin teoriassa (McLeod 2015), Vygotskyn teoriassa (McLeod 2014) sekä elämyspedagogiikan toimintatavassa. Toisinaan omalta mukavuusalueelta poistuminen mahdollistaa uuden taidon omaksumisen itseluottamuksen kehittymisen. Ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, että tällaiset tilanteet otetaan vastaan positiivisesti. Huomasimme kuitenkin, miten rohkeasti nuoret toimivat ja miten innokkaasti he osallistuivat toimintaan. Elämyspedagogiikan työmenetelmän järjestyksen mukaisesti tyypillinen ulkoilmassa toteutettava harjoite jätettiin tässä tapauksessa toiseksi viimeiselle kerralle, sillä ulkoilmassa liikkuminen edellyttää enemmän ryhmäytymistä ja avautumista elämyspedagogiselle prosessille.

Elämyspedagogisen opetuksen kaavan mukaisesti aiemmin mainitut tehtävävaiheet ryhmäaloitteisuuteen ja yksilöllisiin haasteisiin tapahtuivat samanaikaisesti toisen ja kolmannen kerran aikana sillä tuokioissa yhdistyivät yhdessäolo ja toisaalta lapsen omat henkilökohtaiset tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet. Askarteluhetken aikana tämä tarkoitti mahdollisuutta toteuttaa omaa mielikuvaa vastaava tuotos ja kuitenkin toimia yhdessä muiden kanssa, varsinkin kun osa vaiheista vaati hieman avustusta. Kolmannen ohjauskerran retkellä yksilöllisenä haasteena toimi vastuutehtävien jakaminen ja jokaisella osallistujalla olikin oma pieni kantamus mukanaan retkipaikalle siirryttäessä. Yhteistyötä ulkona tehtiin etsimällä piilotettuja esineitä ja nauttimalla yhdessäolosta.

Viimeinen ohjauskerta hyödynsi erilaisia piirteitä sekä mainituista kehitysteorioista sekä elämyspedagogiikasta. Haluttiin luoda kokemus, jossa toteutettaisiin eri aisteja aktivoivia harjoituksia ja toimittaisiin yhdessä, ikään kuin tarkastellen sitä miten ryhmä kokonaisuutena muovautui ohjauskertojen aikana. Neljännen ohjauskerran sisältö oli vaihtelevin, sillä se koostui useammasta pienestä harjoitteesta. Aikaakin oli rajallisemmin, koska neljännen kerran lopussa

haluttiin ehtiä käymään palautekeskustelu. Huomattiin että tunnelma oli jonkin verran rennompi ja ohjaajina huomasimme, että meistä oli tullut osa ryhmää emmekä vierailevina henkilöinä enää olleet lapsille tuntemattomia. Havaittiin siis, että ryhmäytyminen onnistui.

Johtopäätöksenä ohjaustuokioiden pohjalta on, että elämyspedagogiikka soveltuu menetelmänä erityisopetukseen, joskin ohjattavien nuorten tarpeet tulee huomioida eri tavalla kuin mitä yleisopetuksessa. Myös hyödynnetyt teoriat sekä käytetyt menetelmät tukevat toisiaan. Erityisopetuksen puolella menetelmää soveltaessa on huomioitava kuitenkin sellaisia tekijöitä kuten ajankäyttö ja toiminnan järjestämisen puitteet. On arvioitava, ettei suunniteltava ohjaustuokio ole liian pitkä, mutta toisaalta, että tehtävien suoritukseen on varattu riittävästi aikaa. Toisaalta erityisopetuksessa liikkuminen esimerkiksi ulkona voi olla haasteellista, joten osa toteuttavista ohjauksista voi vaatia soveltamista sisätiloihin tai muihin helposti siirryttäviin kohteisiin.

Esimerkiksi toisella ohjauskerralla, jolloin toteutettiin askarteluhetki, vaadittiin ohjaajilta enemmän yksilöllistä apua, joka oli melko aikaa vievää. Tämän tuokion aikana olikin hyvä, että luokassa oli paikalla useampi aikuinen. Toisaalta yhdessä työskentely tukee oppilaan luontaista oppimiskykyä ja kuten Vygotskyn oppimisteoriassa tulee esille, oppilaan resurssit oppimiseen kasvavat vuorovaikutuksen kautta ja lähikehityksen vyöhyke laajenee (McLeod 2014). Yhdessä työskentely tukee myös oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä ja kokemusta yhteenkuuluvuudesta.

### 7.3 Arviointi

Toiminnan arviointi alkaa siitä, että ohjausten jälkeen kokoonnutaan ja keskustellaan ryhmän kesken toiminnasta ja sen herättämistä tunteista sekä koettiin toiminta mielekkäänä. Hyödynnettiin neutraalia lähestymistapaa sekä avoimia kysymyksiä kuten ”mitä tapahtui”, ”miltä se tuntui” tai ”miten onnistuttiin”. (Keskinen 2015, 73- 76.) Kyseltiin sekä osallistuneilta koululaisilta että luokan aikuisilta palautetta toiminnasta ja siitä että koettiin ohjausten aikana onnistumisia ja oivalluksia tai nousiko esille konflikteja. Palaute hyödynnettiin ohjauksen raportoinnissa.

Opinnäytetyön kannalta saatu kokemus, oli se sitten positiivinen tai negatiivinen on hyödyllinen, koska sitä voidaan työstää haluttuun suuntaan. Raportissa voidaan pohtia onnistumisia ja kehittämiskohteita sekä tekijöitä, jotka veivät ohjausta jompaankumpaan suuntaan.

Palautteen purkaminen olisi hyödyllisempää pitemmän aikavälin projektissa, jolloin nähtäisiin asiakasryhmän kehitystä enemmän, mutta valitettavasti resurssit ja aika, jota voidaan opinnäytetyöhön käyttää, ovat tässä suhteessa rajallisia. Palautteen monipuolistamiseksi vertaillaan oppilaiden ja aikuisten palautetta keskenään, jotta saadaan tarkempi kuva projektin onnistumisesta. Tehdään projektin aikana myös omia havaintoja hyödyntäen kolmannen osapuolen perspektiiviä.

### 7.4 Eettisyys

Opinnäytetyössä sovelletaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia kirjallisessa sekä toiminnallisessa osuudessa. Opinnäytetyö pidetään mahdollisimman todenmukaisena ja informatiivisena ilman saadun tiedon vääristelyä tai tekijöiden omia mielipiteitä vahvistavia tulkintoja. Kirjallisessa osuudessa hyödynnetyt kommentit ja näkemykset on pyritty esittämään

mahdollisimman sanatarkasti kunnioittaen osallistujan näkemystä aiheesta. Myös kirjallisen tuotoksen teoriaosuudet pyritään esittämään alkuperäistä lähdettä kunnioittaen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–9)

Olennaista toteutuksessa on, että osallistuminen oli vapaaehtoista ja jokainen osallistui omien rajojensa ja voimavarojensa puitteissa. Ohjaajan roolimme oli kannustaa ja huolehtia siitä, ettei kukaan koe painostusta osallistumiseen ja toisaalta myös halusimme tukea ryhmän sisäisiä resursseja ja yhteistyötä. (Keskinen 2015, 73.)

Koska kyse on alaikäisistä osallistujista, kysyttiin lupaa osallistumiseen vanhemmilta. Tämä tapahtui kotiin lähetettävien lupalomakkeiden muodossa. Jotta toimisimme mahdollisimman ammatillisesti ja eettisesti opinnäytetyömme suhteen, pidämme osallistujien tiedot ikää lukuun ottamatta salassa. Eettisyys heijastuu myös asiakaslähtöisyydessä. Ohjauksessa kannustamme asiakasta osallistumaan, mutta kunnioitimme myös päätöstä olla osallistumatta. Osallistujilta saadut kommentit pyrittiin esittämään täsmällisesti haastateltavan sanojen mukaan. Tämä tukee toiminnan eettisyyttä antaen osallistujan mielipiteille ääni ja toisaalta vahvistaa saatujen havaintojen todenperäisyyttä. Kirjallisessa osuudessa on pitäydytty hyödyntämään perusteluja omien näkemysten kohdalla.

Kirjallisessa osuudessa käytettiin mahdollisimman uusia ja puolueettomia aineistolähteitä. Vanhoja aineistolähteitä hyödynnettiin vain siinä tapauksessa, että niistä löytynyt tieto on vielä ajankohtaista tai uudempaa tietoa ei ollut löydettävissä. Lähteitä pyrittiin käyttämään selkeästi teoriapohjaan tukeutuessa lisäten näin esitetyn tiedon todenperäisyyttä. Raportissa kiinnitettiin huomiota myös tekstin loogiseen ja helposti luettavaan ulkoasuun sekä alan ammattisanaston hyödyntämiseen.

Ohjaajan roolissa koettiin tärkeäksi vahvistaa osallistujan tunnetta minäpystyvyydestä pitämällä huoli siitä, että tehdyt harjoitukset onnistuivat jokaiselta nuorelta. Joissakin tilanteissa, kuten toisen ohjauskerran askartelutuokiossa tämä tarkoitti sitä, että ohjaaja avusti osallistujaa vaikeissa

tilanteissa, kuten askartelutuotoksen yksityiskohtien liimaamisessa. Enemmän tukea vaativissa tehtävissä kuunneltiin osallistujan ohjeistusta ja ohjaaja toimi vain niin sanotusti apukäsinä.

## LÄHTEET

Beard, R.M. 1971. An outline of Piaget's developmental psychology for students and teachers. Helsinki. Tammi.

Karppinen, J.A. & Latonmaa, T. 2007. Seikkaillen elämyksiä. Rovaniemi. Lapland University Press.

Keskinen, K. 2015. Seikkailijasta seikkailukasvattajaksi. Koulutustalo Aava Oy. Turku

Lumme, R., Leinonen, R., Leino, M., Falenius, M& Sundqvist, L. 2006. Monimuotoinen/ toiminnallinen opinnäytetyö. VirtuaaliAMK. Viitattu 14.4.2018. <http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/030906/1113558655385/1154602577913/1154670359399/1154756862024.html>

Marttila, M. 2017. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetus- ja ohjausmenetelmänä. Viitattu 22.2.2018. <http://taito2017.fi/files/2017/05/Taito-20172c-M.-Marttila-1.pdf>

Marttila, M. 2017. Mitä seikkailukasvatus/ elämyspedagogiikka tarjoaa johtamiseen? Viitattu 22.2.2018. <https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiU65qNlbnZAhVRY1AKHeBGCdE4ChAWCDswBQ&url=https%3A%2F%2Fseikkaillenliikuntatiedetta.files.wordpress.com%2F2017%2F03%2Foppia-ikc3a4-kaikki-seminaari-3-17-m-marttila.pptx&usg=AOvVaw0G6MSXaeI0Oh5APxrYJxgX>

Metropolia. 2012. Toiminnallisen opinnäytetyön erityispiirteitä. Viitattu 27.9.2017. <https://wiki.metropolia.fi/pages/viewpage.action?pageId=57182852>

Mikola, M. 2014. Niilo Mäki Instituutti. Oppilaiden monimuotoisuus haastaa perusopetuksessa pedagogiikan muuttumaan. Viitattu 2.4.2018. <http://bulletin.nmi.fi/article/oppilaiden-moninaisuus-perusopetuksessa-haastaa-pedagogiikan-muuttumaan/>

- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Moilanen, L. 2009. Elämyksiä etsimässä – elämyspedagogiikan soveltuminen kehitysvammaisten lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemiseen vapaa- ajan tapahtumissa. Liikunnan ja vapaa- ajan koulutusohjelman AMK- opinnäytetyö. Kajaanin ammattikorkeakoulu.
- Nyman, A. 2018. Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen käsitteistöä. Camera obscura. Viitattu 2.4.2018. <http://www.cameraobscura.fi/24-kasitteisto>
- Pitkänen H. & Tykkyläinen M. 2014. ”Omakohtaista oppimista tekemisen kautta” – Seikkailuohjaajan perehdytysopas erityisnuorten ohjaamiseen. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön AMK- opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Ratas, S. 2011. Elämyspedagogiset harjoitteet – Harjoiteosio Outward Bound Finland ry:n Elämyspedagoginen ohjaaminen -teokseen. Liikunnan ja vapaa- ajan koulutusohjelman AMK- opinnäytetyö. Haaga- Helia ammattikorkeakoulu.
- Marttila, M. 2017. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetus- ja ohjausmenetelmänä sosiaali- ja terveysalalla. Viitattu 22.2.2018. <http://taito2017.fi/files/2017/05/Taito-20172c-M.-Marttila-1.pdf>
- Sulkamoniemi H. 2015. Perhekoti Pikku-Pirtin minun vuoteni- projekti. Kehitysvammaisten lasten osallisuuden tukeminen toiminnallisen menetelmän avulla. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön AMK- opinnäytetyö. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Suomen virtuaaliyliopisto.2018. Vygotskyn käsitys oppimisesta sosiaalisena toimintana. Viitattu 2.4.2018. [http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_3/vygotskyn\\_kasitys.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/vygotskyn_kasitys.htm)
- Tiikkainen, T. & Karvinen, P. 2015. Elämysten kautta osallisuuteen – 3-5-vuotiaiden lasten osallisuuden tukeminen elämyspedagogisin menetelmin erityisryhmässä. Sosiaalialan AMK- opinnäytetyö. Savonia- ammattikorkeakoulu.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 14.10.2017. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Ylilehto, H. 2017. Osaamisen jakaminen osaksi koulun toimintakulttuuria. Opetushallitus. Viitattu 19.4.2018. [http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/osaamisen\\_jakaminen\\_osaksi\\_koulun\\_toimintakulttuuria?language=fi](http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/osaamisen_jakaminen_osaksi_koulun_toimintakulttuuria?language=fi)

Outward Bound Finland. 2017. Elämyspedagogiikka. Viitattu 22.2.2018.  
<https://www.outwardbound.fi/outwardbound-finland/elamyspedagogiikka/>

Marttila, M. 2018. Seikkaillen liikuntatiedettä. Viitattu 14.10.2017.  
<https://seikkaillenliikuntatiedetta.wordpress.com/category/elamys-ja-seikkailupedagogiikka/>

LukiMat. LukiMat sanasto. Viitattu 14.10.2017.  
<http://www.lukimat.fi/sanasto/lukimat-sanasto>

Erkkilä, R. 2010. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka. Viitattu 22.2.2018.  
<http://docplayer.fi/54048468-Seikkailu-ja-elamyspedagogiikka-tavoitteet-missamenet-seikkailupedagogiikka.html>

Elämys Group. Mikä on elämys? 2018. Viitattu 2.4.2018.  
<https://elamysgroup.com/uncategorized-fi/mika-on-elamys/>

McLeod, S. 2014. Vygotsky. Simply Psychology. Viitattu 2.4.2018.  
<https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Vernerinet. 2017. Erityisopetus. Viitattu 20.4.2018.  
<http://verneri.net/yleis/erityisopetus>

McLeod, S. 2015. Jean Piaget. Simply Psychology. Viitattu 14.10.2017.  
<http://www.simplypsychology.org/piaget.html>





**Liite 1** Oppilaiden valmiit tuotokset.

**Liite 2** Lupalomake oppilaiden vanhemmille

## **Lupalomake koskien Isolahden koulun yhdysluokka 7-9:n oppilaita**

Hei, olemme Vaasan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat Jenna Ylinen ja Kaisa Pikkupeura. Teemme toiminnallista opinnäytetyötä, jonka aiheena on elämyspedagogiikka erityisopetuksen tukena. Elämyspedagogiikka on menetelmä, joka keskittyy lapsen kokemukselliseen oppimiseen elämyksen keinoin. Lapsi nähdään toimijana ja yksilönä, ja häntä kannustetaan osallistumaan toiminnan kokemiseen yhteistyössä muiden lasten kanssa.

Opinnäytetyömme tärkein osuus muodostuu koulussa järjestettävistä ohjaustuokioista, joiden tarkoituksena on tuoda lapsille arjesta poikkeavia elämyksiä. Toteuttaisimme ohjaukset mielellämme yhdysluokka 7-9:ssä. Olemme jo käyneet tutustumassa luokassa. Ohjaustuokioita on viisi kappaletta ja ne toteutetaan marras- joulukuun aikana. Oppilaalla on lupa kieltäytyä ohjauksesta ja opinnäytetyössämme ei mainita kenenkään nimiä tai muita henkilökohtaisia tietoja.

Toivoisimme että palauttaisitte lupalomakkeen täytettynä koululle.

Iloista loppuvuotta!

Ystävällisin terveisin: Kaisa ja Jenna



---

Oppilas saa osallistua ohjaustuokioihin (merkitse rastilla):

Kyllä\_\_\_

Ei\_\_\_

Oppilaan

nimi:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Huoltajan

allekirjoitus:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muuta

huomiotavaa:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_